



**OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO:
PESQUISA DA PRÁTICA PARA A QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**PROFESSIONAL GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION:
PRACTICE RESEARCH FOR THE IMPROVEMENT OF BASIC EDUCATION**

Laurizete Ferragut Passos¹

Nelson Antonio Simão Gimenes²

Elaine Mathias de Castro³

Resumo: O artigo analisa o papel da pós-graduação stricto sensu na modalidade profissional em Educação no Brasil, com ênfase na contribuição para o desenvolvimento profissional de educadores da Educação Básica. Parte-se da legislação federal que regulamenta mestrados e doutorados profissionais, de dados públicos da Capes e da análise da experiência em um Programa de Mestrado Profissional. Discute-se a expansão desses cursos, suas especificidades em relação à modalidade acadêmica e seus possíveis efeitos formativos, institucionais e sociais, associados à pesquisa aplicada e engajada e ancorada no rigor teórico-metodológico. Argumenta-se que as pesquisas desenvolvidas nos mestrados e doutorados profissionais contribuem para o aperfeiçoamento de políticas públicas e para a produção de conhecimentos científicos e profissionais. Os resultados indicam a progressiva consolidação da pós-graduação profissional na área da Educação, forte articulação entre pesquisa e prática, contribuindo para o desenvolvimento profissional de educadores e para a produção de conhecimentos orientados às demandas da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação básica; Programas de pós-graduação profissionais; Pesquisa da prática.

Abstract: The article analyzes the role of stricto sensu graduate programs in the professional modality in Education in Brazil, with an emphasis on their contribution to the professional development of Basic Education educators. It is based on federal legislation regulating professional master's and doctoral programs, public data from Capes, and an analysis of the experience within a Professional Master's Program. The discussion addresses the expansion of these programs, their specific characteristics in relation to the academic modality, and their possible formative, institutional, and social effects, associated with applied and engaged research grounded in theoretical-methodological rigor. It argues that the research developed in professional master's and doctoral programs contributes to the improvement of public policies and the production of scientific and professional knowledge. The results indicate the progressive consolidation of professional graduate education in the field of Education, a strong connection between research and practice, contributing to the professional development of educators and the production of knowledge oriented toward the demands of Basic Education.

Keywords: Basic education; Professional graduate courses; Practice research.

¹ Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: laurizetefer@gmail.com

² Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: nagimenes@pucsp.br

³ Mestre Profissional em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: emdec2013@gmail.com



1 Introdução

Este texto busca ampliar as discussões sobre o papel dos programas de pós-graduação profissionais na formação e no desenvolvimento profissional dos professores e formadores de professores da escola básica e, de modo especial, enfatizar como a pesquisa engajada na prática profissional carrega especificidades, seja no modo de intervenção, seja na forma de assegurar o rigor metodológico e o compromisso científico, ou ainda, nos possíveis efeitos formativos, institucionais e sociais. Trata-se, portanto, de ampliar o debate sobre a importância do conhecimento gerado pela pesquisa desenvolvida pelos professores e outros profissionais da educação, aqui incluídos os formadores desses professores, no contexto dos programas profissionais da área da educação.

Nessa perspectiva, defende-se que os programas de mestrado e doutorado profissionais têm contribuído e podem colaborar ainda mais para qualificar professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação, fortalecendo a capacidade de análise e decisão desses profissionais frente aos desafios cotidianos de estabelecimentos escolares e dos sistemas educacionais. Ao articular pesquisa aplicada/engajada e prática profissional, essa modalidade pode favorecer a formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade da Educação Básica pública.

O artigo também apresenta o cenário dos cursos de pós-graduação profissionais e propõe uma discussão sobre sua expansão, suas especificidades em relação à modalidade acadêmica e suas implicações formativas e de/na pesquisa. Destaca, ainda, como a experiência do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores vem fortalecendo sua identidade de programa profissional e avançando num movimento da ação intencional, em que as atividades de estudo e de pesquisa consideram a realidade educacional como ponto de partida e de chegada.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório que dialoga com a literatura e insere-se no campo da pesquisa qualitativa, assumindo natureza documental. Parte-se do pressuposto de que documentos institucionais, normativos e acadêmicos constituem fontes relevantes para a compreensão de processos de configuração e consolidação de políticas e modalidades formativas no âmbito da pós-graduação brasileira.

Foram analisados três conjuntos de materiais. Em primeiro lugar, documentos normativos federais que regulamentam o mestrado e o doutorado profissionais, com



destaque para as Portarias n.º 17/09 e n.º 389/2017 do Ministério da Educação, que estabelece seus objetivos e diretrizes gerais. Em segundo lugar, dados públicos disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴ (Capes), especialmente aqueles referentes à distribuição de cursos por área de avaliação e modalidade. Em terceiro lugar, o projeto pedagógico e as informações institucionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE): Formação de Formadores (Formep/PUC-SP), considerados como referência para análise da modalidade profissional na área da Educação e que apresentam o levantamento e a sistematização dos trabalhos finais produzidos no âmbito do programa entre 2017 e 2024 – totalizando 264 produções –, elaborados no momento da construção do relatório de avaliação do Quadriênio 2021-2024 da Capes.

As informações foram organizadas a partir da base de dados disponibilizada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), contemplando variáveis como autoria, título, ano de defesa, orientação, palavras-chave, resumo e acesso ao texto completo. Para a construção deste conjunto de dados, contou-se com o apoio de pós-graduandos em sua organização, configurando um movimento de reflexão coletiva sobre os percursos formativos e os resultados do programa.

A análise interpretativa do material foi orientada por um conjunto de indicadores previamente definidos: (a) vinculação às linhas de pesquisa; (b) etapas da Educação Básica contempladas; (c) categoria administrativa das instituições investigadas; e (d) público-alvo dos estudos. Esses indicadores permitiram examinar, de forma sistemática, a relação entre a produção acadêmica e a proposta formativa do programa, bem como sua inserção nos contextos da Educação Básica pública.

2 Da criação à consolidação dos programas profissionais: outra perspectiva de pesquisa?

A criação dos mestrados profissionais da área da educação, em 2009, e dos doutorados profissionais, em 2017⁵, introduziu um novo arranjo na estrutura da pós-

⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação, responsável pela avaliação e regulação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como pelo fomento à formação de recursos humanos de alto nível, por meio da concessão de bolsas e do apoio a programas e projetos de pesquisa.

⁵ A Portaria n.º 389/2017 define como objetivos do mestrado e doutorado profissionais: capacitar profissionais para prática avançada e transformadora, promover a transferência de conhecimento para a sociedade e contribuir para o desenvolvimento nacional, regional e local (Brasil, 2017).



graduação brasileira. Regulamentados no âmbito da Capes, esses cursos foram concebidos para articular formação científica, inovação e intervenção qualificada em contextos profissionais específicos (Brasil, 2017). Até esse período, a pós-graduação stricto sensu brasileira estruturava-se exclusivamente em torno do mestrado e do doutorado acadêmicos, iniciados em 1965, com o objetivo de formar pesquisadores e docentes para a educação superior e para a produção de conhecimento teórico das áreas do conhecimento.

A partir do final da primeira década do século XXI, consolida-se a coexistência dos modelos acadêmico e profissional, concebidos de forma complementar, na medida em que a modalidade acadêmica deveria centrar-se no avanço do conhecimento científico, ao passo que a modalidade profissional seria orientada prioritariamente para a qualificação das práticas, para a pesquisa aplicada e para a intervenção fundamentada em contextos institucionais específicos (Brasil, 2017). Cabe destacar, que a expansão desta modalidade e pós-graduação já é verificada em países do mundo anglo-saxão, desde a década de 1990, como pode-se constatar em artigos como os de Calderon *et al.* (2018) e Fruchi *et al.* (2024) e Fruchi *et al.* (2025).

Embora se observe uma possível consolidação da modalidade profissional na pós-graduação, dados recentes divulgados pela Capes mostram que, do total dos 7.201 cursos, apenas 13% são oferecidos na modalidade profissional⁶. Mesmo ainda sendo a minoria dos cursos e programas, a presença da pós-graduação profissional em praticamente todas as áreas de conhecimento (47 das 49) revela um movimento de institucionalização que parece avançar e constituir-se como política estruturante da pós-graduação brasileira.

No campo da Educação, sua importância torna-se ainda mais evidente ao considerar o potencial de formação e desenvolvimento profissional de educadores que atuam diretamente nas redes de ensino públicas e privadas⁷. Segundo os dados do Censo Escolar 2025, há no Brasil mais de dois milhões e quatrocentos mil docentes atuando na Educação Básica, sendo aproximadamente 80% em escolas públicas (Brasil, 2025). Destaca-se, também, que tais docentes estão distribuídos em mais de 188 mil

⁶ Dados disponíveis em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>. Acesso em: 18 abr. 2026.

⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2025*. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 abr. 2026.



estabelecimentos de ensino que, além de docentes, contam com as equipes de gestão escolar.

Os números apresentados justificam ainda mais a relevância singular da modalidade de doutorado e mestrado profissional da área da Educação, ao tomar como referência a discussão sobre as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as políticas públicas educacionais.

André (2017, p. 826), pesquisadora com prolongada experiência nos mestrados acadêmicos reforça esse argumento quando da criação do mestrado profissional aqui analisado⁸ e pontua: “Para concretizar essa proposta, concluímos que a formação desses profissionais deveria estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica”.

Na mesma direção, Hetkowski (2018), ao analisar a identidade acadêmica e profissional dos programas profissionais, acrescenta que estes mobilizam pressupostos teórico-metodológicos às pesquisas de intervenção com vistas às problemáticas específicas do contexto da educação e possibilitam um redimensionamento de um saber-fazer científico, crítico e reflexivo.

O posicionamento das pesquisadoras encontra eco na Portaria n.º 389/2017 que define como objetivos do mestrado e doutorado profissionais a capacitação de profissionais para a prática avançada e transformadora, a promoção da transferência de conhecimento para a sociedade e a contribuição para o desenvolvimento nacional, regional e local (Brasil, 2017). Esses objetivos evidenciam rearranjo importante no modo de compreender a pós-graduação *stricto sensu*, ao incorporar de forma explícita a articulação entre formação científica, inovação e intervenção em contextos profissionais.

Diferentemente de uma lógica estritamente acadêmica, os programas profissionais devem partir de problemas concretos vivenciados nos sistemas de ensino, nas escolas e nas instâncias intermediárias de gestão, configurando-se como espaços de produção de conhecimento situado e socialmente referenciado.

Destaca-se, ainda, que, dos 930 cursos de mestrado e doutorados profissionais existentes, as áreas Interdisciplinar (111), Ensino (104), Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (104) e Educação (66), concentram juntas quase 40% do total de cursos de pós-graduação profissionais.

Em relação à distribuição dos cursos na área da educação pelas unidades federativas, verifica-se que os cursos profissionais estão presentes em 20 dos 27 estados,

⁸ Dados e contexto do Formep/PUC-SP – Mestrado Profissional serão abordados nas sessões seguintes.



sendo os estados de São Paulo (16), Minas Gerais (8), Bahia (7), Pernambuco (7), Paraná (7) e Rio Grande do Sul (7) os que agregam os maiores números de cursos. Por outro lado, nota-se alguns estados onde não há cursos de mestrado e doutorado profissionais (Acre, Alagoas, Amazonas, Goiás, Piauí, Rio de Janeiro e Sergipe).

A progressiva consolidação da modalidade profissional revela um movimento de institucionalização e parece se afirmar como política da pós-graduação brasileira. Esse processo pode ser observado tanto pela ampliação do número de programas quanto pela amplitude regional, incluindo universidades públicas, instituições privadas e institutos federais. Além disso, verifica-se a expansão do doutorado profissional, ainda recente, mas em crescimento⁹, indicando o reconhecimento da relevância dessa formação em níveis mais avançados.

Esse contexto de expansão dos programas profissionais no país exige reflexões aprofundadas sobre as características próprias da pesquisa neles desenvolvidas e que serão tratadas nas sessões seguintes.

3 Mestrado e doutorado acadêmico e profissional: diferenças, aproximações e implicações formativas

Ao trazer o foco para a importância e as características da pesquisa desenvolvida nos programas profissionais, impõe-se uma discussão mais alargada sobre o assunto, ou seja, é preciso considerar o crescente debate sobre a distinção entre mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais, especialmente no contexto de expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*. A análise dos elementos apresentados evidencia que tais modalidades não devem ser compreendidas como modelos opostos, mas como arranjos formativos distintos, orientados por finalidades específicas e por diferentes formas de relação entre conhecimento e prática.

Assim como já apontado em trabalho de Alves (2022)¹⁰, pode-se considerar que há um conjunto de características que ajudam na diferenciação entre o doutorado acadêmico do doutorado profissional. Um primeiro eixo de diferenciação refere-se aos critérios de entrada. Nos programas profissionais, observa-se a valorização da experiência e da trajetória no campo de atuação, reconhecendo o acúmulo de saberes construídos no

⁹ Dados da Plataforma Sucupira mostram que hoje no Brasil há 14 cursos de doutorados profissionais aprovados e em funcionamento e 52 de mestrado profissional.

¹⁰ Alves (2002) apresenta a tabela “Características do doutorado tradicional (Ph.D.) e do doutorado profissional (DP)”, a partir do trabalho de Huisman e Naidoo (2006), em que relaciona um conjunto de características e as distinções entre doutorado acadêmico e profissional.



exercício da profissão como elemento relevante para o ingresso e para o desenvolvimento do percurso formativo. Já nos programas acadêmicos, a ênfase recai predominantemente sobre a trajetória acadêmica do candidato, incluindo formação prévia, participação em atividades de pesquisa, iniciação científica e continuidade de estudos em níveis anteriores. Essa diferença não é meramente operacional, mas expressa concepções distintas de formação: enquanto um modelo reconhece o saber da prática como ponto de partida, o outro privilegia a continuidade de uma trajetória científica.

No que se refere à finalidade formativa, as diferenças tornam-se ainda mais evidentes. Os programas acadêmicos têm como eixo central a produção de conhecimento original e o avanço das áreas científicas, contribuindo para a formação de pesquisadores e docentes da educação superior. Em contrapartida, os programas profissionais, sem perder o caráter científico, orientam-se para a qualificação de práticas, buscando articular o conhecimento científico à resolução de problemas concretos e à transformação de contextos profissionais.

Trata-se, portanto, de uma formação que não se limita à compreensão teórica dos fenômenos, mas que visa à intervenção qualificada em situações reais, especialmente em contextos institucionais complexos. Gatti e Barreto (2009, p. 5) esclarecem que a intervenção no real guarda o caráter profissional e um agir intencional que requer um outro tipo de conhecimento:

(...) um conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui uma área privilegiada de construção de conhecimento. Aí encontramos suas especificidades. Nem por isso seus estudos perdem o caráter científico, ao contrário, é neste recorte que sua contribuição é insubstituível.

Importante ressaltar que, no conjunto de distinções mencionadas, há também importantes pontos de convergência, especialmente no que diz respeito à estrutura curricular. Tanto nos programas acadêmicos quanto nos profissionais observa-se a presença de disciplinas voltadas aos fundamentos teóricos e às metodologias de pesquisa, organizadas em créditos e articuladas ao desenvolvimento do trabalho final. Esse aspecto evidencia que, independentemente da modalidade, a formação em pós-graduação *stricto sensu* exige domínio de referenciais teóricos, capacidade de investigação sistemática e rigor metodológico.

A diferença pode tornar-se mais evidente ao analisar-se a natureza da pesquisa desenvolvida em cada modalidade. Nos programas profissionais, a pesquisa é caracterizada como aplicada e engajada, diretamente vinculada à prática profissional



orientada à produção de soluções, propostas, ações ou produtos diversos que atendam às necessidades da educação básica. O relatório final de pesquisa é apresentado em forma de dissertação ou trabalho de final de curso. O problema de pesquisa emerge do contexto de atuação do pós-graduando, e o processo investigativo tende a ocorrer de forma articulada à sua prática profissional. Já nos programas acadêmicos, a pesquisa pode assumir diferentes naturezas – básica, teórica ou aplicada – e está centrada na produção de conhecimento científico sistematizado, tendo como produto final a dissertação ou a tese.

Outro aspecto relevante refere-se ao destino e à atuação dos egressos. Nos programas profissionais, a formação está diretamente associada à qualificação para o exercício de funções profissionais mais complexas, frequentemente implicando a ocupação de novos cargos ou o aprimoramento de posições já existentes. A ênfase recai, portanto, na ampliação da capacidade de intervenção, gestão e inovação nos contextos de trabalho. Por sua vez, os programas acadêmicos mantêm forte vínculo com a formação para a carreira acadêmica, sendo frequentemente requisito para atuação como docente no ensino superior e para o desenvolvimento de atividades de pesquisa científica.

Um aspecto que requer atenção e que necessita de mudanças se refere às diferenças que se manifestam no status e reconhecimento institucional das modalidades. Historicamente, os programas profissionais foram, em alguns contextos, percebidos como de menor prestígio ou rigor em comparação aos acadêmicos¹¹. André (2017, p. 826) lembra que “a área de educação relutou muito para aceitar a implantação dos mestrados profissionais no Brasil, baseada em justificativas razoáveis, uma das quais o temor de perda de valorização da pesquisa, espaço conquistado com muito esforço”, o que pode explicar a percepção de algumas instituições em relação ao baixo prestígio da modalidade profissional.

Essa percepção, contudo, tem sido progressivamente tensionada à medida que se consolidam evidências de sua relevância formativa e de seu impacto nas práticas profissionais e nas organizações.

¹¹ O debate e as reflexões críticas de pesquisadores da área da Educação, sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais como modalidade alternativa da pós-graduação *stricto-sensu* nos anos 2005 foram importantes, mas contemplavam uma visão pessimista do seu futuro ao anunciar que não haveria como evitar “o impacto negativo na característica básica da pós-graduação, qual seja, a pesquisa.” (Severino, 2006, p. 11). Este e outros pontos indicados podem ter contribuído para desconfiança em relação à modalidade por parte de algumas instituições. Na direção do questionamento sobre os mestrados profissionais, ver também Nosella (2005).



Os programas acadêmicos, por sua vez, mantêm alto reconhecimento no campo científico, associado à tradição da pesquisa universitária e à produção de conhecimento teórico.

No que se refere ao financiamento, observa-se outra distinção importante. Os programas acadêmicos contam, de modo mais consolidado, com apoio público, incluindo bolsas de pesquisa e financiamento institucional. Já os programas profissionais¹², em muitos casos, apresentam financiamento mais restrito, o que pode impactar tanto o acesso quanto as condições de desenvolvimento das atividades formativas. Essa diferença evidencia desafios ainda presentes na consolidação plena da modalidade profissional no sistema de pós-graduação brasileiro.

Apesar dessas distinções, é importante destacar que mais de 75% dos cursos de mestrado profissional na área da educação estão situados em instituições que também ofertam mestrado acadêmico. Esse dado sugere que as duas modalidades coexistem no interior das mesmas instituições, favorecendo a circulação de conhecimentos, o compartilhamento de estruturas acadêmicas e a possibilidade de articulações formativas. Ao mesmo tempo, a existência de um número reduzido de instituições que ofertam exclusivamente programas profissionais indica que essa modalidade ainda se desenvolve, em grande medida, em diálogo com a tradição acadêmica.

A literatura brasileira tem contribuído para relativizar a oposição entre mestrado acadêmico e profissional, especialmente na área da educação. André (2017) destaca que a distinção entre as modalidades não se dá em termos de qualidade ou rigor científico, mas de finalidade e objeto de referência. Ao reconhecer que ambas compartilham exigências de rigor teórico-metodológico, a autora tensiona interpretações hierarquizantes e oferece elementos para compreender essas formações em perspectiva complementar, o que tem sido mobilizado em debates recentes que apontam para a crescente aproximação entre as modalidades.

Nesse sentido, tais distinções entre as modalidades não devem ser interpretadas como oposição, mas como diferenciação de ênfases no interior de um mesmo sistema de formação. Como destacado no material analisado, a diferença fundamental reside no objeto de referência: enquanto a pesquisa acadêmica se orienta pelo avanço do conhecimento, a pesquisa profissional toma como ponto de partida a prática e suas demandas específicas. O elemento de aproximação, contudo, permanece central: ambas

¹² Os programas profissionais da área da Educação não recebem financiamento público como bolsas de estudo para mestrandos e doutorandos.



exigem planejamento, sistematização e rigor teórico-metodológico. Trata-se, portanto, de modalidades que, ao coexistirem, enriquecem o sistema de pós-graduação stricto-sensu e ampliam suas possibilidades de contribuição para a sociedade.

4 A pesquisa da prática e o conhecimento profissional do professor da escola básica: um diálogo necessário

No decorrer deste artigo, a relação pesquisa e prática profissional foi sendo explicitada e caracterizada como uma pesquisa na qual o problema investigado emerge da prática profissional e o processo de investigação ocorre, frequentemente, de forma concomitante à atuação do pesquisador em seu contexto de trabalho. Essa dinâmica favorece a construção de soluções contextualizadas a partir do imbricamento das teorias e da prática e da proposição de ações pedagógicas que contribuam para soluções, seja nos processos de melhoria da gestão ou das políticas educacionais.

Diversos pesquisadores (André; Princepe, 2017; Boud, 2021; Hetkowski, 2018; Pereira, 2023; Vieira, 2016) têm abordado a relação pesquisa e prática profissional e discutido as especificidades da pesquisa realizada nos programas profissionais da área da educação, reconhecida e conceituada, como já dito, por pesquisa aplicada ou engajada. Essa perspectiva de pesquisa engajada, e que encontra seu lócus privilegiado nas redes públicas e privadas da Educação Básica, tem como característica a imersão no contexto escolar. Isso significa que o engajamento demanda estar nesse contexto ou aberto ao que nele ocorre e, nesse processo, deve-se considerar:

(...) a apropriação de fatos e problemas, o entrelaçamento de saberes, dados e significados no ir e vir do pesquisador, a partir do olhar sobre/e nos dados e seus significados, considerando a realidade dos sujeitos, seus anseios, suas relações, seus conceitos e crenças. O engajamento requer o conhecimento do contexto e do outro (do pesquisado) (...) (Hetskowski, 2018, p.23).

Nessa mesma direção, André e Princepe (2017, p. 107) também defendem a pesquisa da prática nos mestrados profissionais em educação e reafirmam seu papel formativo e, de modo especial, como resposta a uma necessidade de reconhecer o professor como pesquisador de sua prática, pois oportuniza a ele “(...) analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade”.

Essa análise e ação na/da realidade na perspectiva da pesquisa engajada demanda reflexão e autorreflexão, crítica e autocrítica na forma de ver e problematizar a realidade



(Gatti; Barreto, 2009). Com isso, segundo Hetkowski (2018, p. 23), o tempo e o mergulho na realidade, o diálogo, a flexibilidade e rigor científico, o compromisso político e o conhecimento teórico e prático são condições irrefutáveis no atendimento aos desafios do cotidiano escolar e, conseqüentemente, na melhoria dos contextos educacionais.

Embora não discutam especificamente sobre programas profissionais de pós-graduação em Educação, Boud *et al.* (2021) identificaram, por meio de investigação participativa com egressos, que o impacto gerado por programas de doutorado profissional não deriva prioritariamente dos produtos da investigação, mas dos processos vivenciados durante a formação. São apontadas três características principais como geradoras de impacto indireto: a incorporação de habilidades como pensamento reflexivo e métodos de pesquisa à prática profissional cotidiana; mudanças pessoais significativas, como aumento de confiança e profissionalismo, que impulsionaram novas iniciativas; e a criação de redes de apoio colaborativas que amenizaram o caráter solitário do doutorado.

A pesquisa também identificou que a transdisciplinaridade desses programas permitiu uma visão mais holística da prática situada, de modo que seu valor central esteve na construção de uma mentalidade investigativa e na capacidade ampliada de contribuir para o desenvolvimento de colegas e do campo profissional como um todo.

Tais condições sugerem respostas para alguns questionamentos e dúvidas trazidas no início dos anos 2000 por André (2001, p. 8): "é possível formar o professor/pesquisador reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisa?".

Passados 25 anos dessa reflexão e ancorada no movimento dos professores como pesquisadores e como profissionais¹³ iniciado por Stenhouse ainda nos anos 1980, podemos afirmar que os programas profissionais têm correspondido ao que esse estudioso preconizou: "(...) empregar a pesquisa significa realizá-la" (Stenhouse, 1996, p. 38), e isto sinaliza extrapolar a ideia do professor somente como usuário da pesquisa elaborada por outros.

Essa afirmação de Stenhouse remete ao título dessa sessão, no qual se assume que o professor é produtor de conhecimento. A relação entre conhecimento e prática

¹³ Importante destacar uma das produções referência no Brasil em relação aos debates sobre professor pesquisador coordenado por um grupo de pesquisadores da Unicamp: *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*, organizado por Corinta M. G. Geraldi, Dario Fiorentini e Elizabete Monteiro A. Pereira.



profissional fortalece essa ideia e afasta-se da posição de que o conhecimento da prática pedagógica é gerado exclusivamente pelos pesquisadores da universidade, ou seja, de dentro para fora. Cochran-Smith e Lytle (1999) também trazem contribuição importante em relação à construção de conhecimento pelos professores. Ao indicarem os tipos de conhecimento que os professores precisam para ensinar – o conhecimento para a prática; o conhecimento na prática e o conhecimento da prática –, não se descarta o elemento adicional necessário para problematizar, interpretar e compreender essa prática quando tomada como objeto de investigação, qual seja, a reflexão teórica.

É no sentido de tirar o professor de um papel passivo na construção do conhecimento e de reconhecer que está em melhor posição em relação ao conhecimento da realidade e da sua prática que os programas profissionais da área da Educação têm dado uma valiosa contribuição e têm sido desafiados a experimentar caminhos da pesquisa engajada, concebida, segundo Hetkowski (2018, p. 24), “no imbricamento de teorias e práticas; empirias e cientificidade; experiência e novas aprendizagens; realidades e possibilidades; problemas e soluções; propostas e ações”.

A autora ressalta, ainda, o papel da intervenção nos contextos educacionais, quando se refere à pesquisa engajada – ou da prática profissional, também nomeada por Pereira (2023) de pesquisa interventiva ou pesquisa de intervenção, atribuído por ele no mesmo sentido de investigação-ação. Em seu entendimento, os diferentes tipos de pesquisa voltados para a intervenção tomam como princípio a ação situada numa problemática social, educativa, com vistas à solução, à emancipação dos sujeitos e à teorização do processo de mudança possível da realidade. Nessa direção, descreve as possibilidades dos diversos tipos de pesquisa que incorporam a intervenção, como a pesquisa-ação e outras modalidades dela decorrentes: a pesquisa colaborativa, a pesquisa participante, a pesquisa-ação pedagógica, dentre outras.

A literatura nacional e internacional sobre pesquisa-ação e seus inúmeros desdobramentos foi muito explorada no momento das discussões sobre a pesquisa desenvolvida nos mestrados profissionais. O artigo de André (2016) explora a discussão sobre as modalidades de pesquisa e as reflexões ocorridas no 1º Fórum de Mestrados Profissionais (Fompe), realizado em 2014 na Universidade Estadual da Bahia. Nele, Gatti contribuiu, de forma pontual, sugerindo diferentes tipos de estudo que podem ser contemplados na modalidade de pesquisa engajada, tais como: a) pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, visando proposições; b) criação, planejamento ou experimentação de propostas – de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de



softwares, de materiais didáticos; c) estudos avaliativos em pequena escala, com proposições.

O que se pode anunciar a partir das reflexões aqui trazidas é que as propostas dos programas profissionais da área da educação têm se mostrado como possibilidade concreta de desenvolvimento profissional dos profissionais da educação ao estimularem o estudo, a compreensão da realidade do seu trabalho e o sentido que ganha aprender a ser pesquisador dessa realidade para transformá-la.

5 A experiência do Formep: compromisso com a Educação Básica e com o desenvolvimento profissional do formador

A discussão apresentada na seção anterior evidenciou que a pós-graduação profissional se organiza a partir da articulação entre conhecimento científico, prática profissional e pesquisa engajada. Nesse contexto, a análise da experiência do Formep/PUC-SP permite examinar como esses princípios se concretizam no campo educacional, particularmente no que se refere à sua inserção na Educação Básica pública.

Com foco no profissional que está diretamente responsabilizado pela formação pedagógica dos professores e demais profissionais das escolas e das secretarias e diretorias de educação, o Formep se volta, desde sua criação em 2013, para o desenvolvimento profissional desses formadores de campo. Já em sua proposta de criação foram explicitadas suas intencionalidades e condições que valorizavam o desenvolvimento de um profissional com postura ética e crítica diante dos papéis que lhe são atribuídos em sua trajetória profissional e, de modo especial, comprometido com a melhoria da escola:

Atentos a esse público majoritariamente composto por práticos, nosso intuito foi criar condições para que se desenvolvessem profissionalmente, como sujeitos críticos, reflexivos e implementadores de mudanças que concorram para uma educação de qualidade destinada às crianças e jovens da Educação Básica (André, 2017, p. 826).

A análise trazida abaixo permite compreender a estrutura do Formep, os desafios e os resultados de um trabalho coletivo envolvendo profissionais da universidade e da escola. Mais do que ilustrar a modalidade profissional, a análise do programa oferece elementos para compreender suas potencialidades e tensões constitutivas.



Um primeiro eixo de análise refere-se à aderência entre a produção discente, as linhas de pesquisa e os objetivos do programa. O levantamento de 264 trabalhos finais¹⁴, produzidos entre 2017 e 2024, indica forte alinhamento com as duas linhas estruturantes — Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas e Intervenções Avaliativas em Espaços Educativos —, com predominância de estudos voltados à formação continuada de profissionais da educação. Aproximadamente 85% das pesquisas concentram-se nessa temática, com foco em professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e técnicos das redes de ensino. Esse dado sugere consistência entre a proposta formativa do programa e a produção discente, especialmente no que se refere à centralidade da formação de formadores e à articulação com processos avaliativos.

Essa aderência, no entanto, não se restringe ao plano temático. Ela expressa uma articulação entre linhas de pesquisa, projetos docentes e produção discente, contribuindo para a consolidação de um campo investigativo relativamente coeso. Ao mesmo tempo, essa convergência não implica necessariamente restrição das problemáticas investigadas, uma vez que os estudos contemplam diferentes enfoques sobre formação, avaliação, práticas pedagógicas e gestão educacional.

Outro eixo relevante diz respeito à abrangência das etapas da Educação Básica contempladas nas pesquisas. Os dados indicam distribuição entre educação infantil (37%), anos iniciais (43%) e anos finais do ensino fundamental (38%), com menor incidência no ensino médio (5%). Essa configuração reflete, em parte, o perfil dos pós-graduandos, majoritariamente vinculados às redes municipais de ensino. Observa-se, ainda, a presença de estudos que abordam transições entre etapas, o que sugere atenção a processos que envolvem continuidade e ruptura nos percursos escolares.

Essa distribuição evidencia aderência às condições estruturais das redes de ensino, mas também aponta limites. A menor presença de estudos sobre o ensino médio levanta questões sobre a inserção de programas da pós-graduação profissional em níveis que apresentam desafios específicos e demandam maior produção de conhecimento científico e profissional. Nesse sentido, a ampliação da diversidade de objetos de pesquisa pode constituir um eixo de desenvolvimento do programa.

No que se refere à categoria administrativa das instituições investigadas, os dados indicam que 82% dos trabalhos têm como foco o setor público, sendo 65% voltados às redes municipais e 17% às redes estaduais. Esse dado evidencia que a produção do

¹⁴ Na proposta apresentada à Capes quando de sua criação, a nomenclatura trabalho final do curso se refere à dissertação apresentada e defendida no final do curso.



programa se orienta majoritariamente por demandas da Educação Básica pública, reforçando sua inserção em contextos institucionais marcados por desigualdades e desafios estruturais. A presença de estudos voltados para instituições privadas, ainda que minoritária, amplia o escopo das análises e permite a consideração de diferentes contextos educacionais.

A análise do público-alvo das pesquisas reforça esse quadro. Os estudos concentram-se principalmente em professores (43%) e coordenadores pedagógicos (20%), além de gestores escolares e técnicos das secretarias de educação. Essa distribuição indica foco na formação continuada e no desenvolvimento profissional de sujeitos diretamente envolvidos com a organização do trabalho pedagógico e a gestão educacional.

A continuidade das relações formativas para além do curso constitui outro aspecto relevante. O envolvimento de egressos em atividades acadêmicas e institucionais sugere a constituição de redes de colaboração que mantêm o vínculo com o programa. Essa dinâmica favorece a circulação de experiências e a atualização das discussões ao incorporar de forma recorrente as realidades das escolas e das redes de ensino.

A análise da atuação dos egressos também permite problematizar a relação entre formação e seus possíveis efeitos. A inserção em cargos de liderança e gestão educacional indica que o programa contribui para a qualificação de quadros estratégicos. Contudo, essa evidência não é suficiente para afirmar a existência de transformações estruturais nas práticas e políticas educacionais. A compreensão dos efeitos da formação demanda investigações mais sistemáticas, capazes de identificar as condições em que os conhecimentos produzidos são apropriados e mobilizados nos contextos institucionais.

Nessa direção, duas atividades complementares do componente curricular foram se aprimorando – e cada vez mais alunos e egressos estão implicados na sua organização e desenvolvimento, contribuindo para que o mestrando dê os primeiros passos de sua formação para a pesquisa. A primeira é a tutoria acadêmica¹⁵, que se refere ao processo de acompanhamento inicial ao ingressante do mestrado realizado por doutorandos, doutores e estagiários de pós-doutoramento que pertencem aos programas de pós-graduação da instituição, além de contar com acompanhamento da coordenação do curso

¹⁵ Para informações mais detalhadas sobre o processo de tutoria e sua relação com o acompanhamento do projeto de pesquisa dos mestrandos, consultar o texto "Formação de Formadores de professores: a pesquisa da prática e a tutoria num mestrado profissional em Educação" de autoria de Passos, L.F.; Reis A.T. e Aranha, E. G. publicado na Revista *Indatio Didactica*, v. 13, p. 129-143, 2021.



e da professora responsável pela disciplina de Pesquisa e Prática Reflexiva, que se responsabilizam pela formação desses tutores.

A atividade de tutoria, considerada inovadora na dinâmica do programa, tem a duração de dois semestres e vem mostrando como o tutor tem sido o profissional de ligação entre este mestrando – que, em sua maioria, está há anos fora do ambiente acadêmico – e a instituição, seja em relação ao conhecimento e à exploração dos espaços institucionais, seja em relação às exigências acadêmicas para o desenvolvimento da sua pesquisa. É neste aspecto de acompanhamento dos alunos – na definição do objeto e significado da pesquisa da prática, sua problematização e seus encaminhamentos, as formas da escrita acadêmica e orientação para a revisão da literatura – que se constitui o trabalho do tutor no Formep.

Outra atividade voltada para a reflexão e circularidade da produção dos alunos é o Seminário de Práticas, que ocorre a cada dois anos e é organizado pelos alunos e acompanhados por um grupo de professores. Ele é aberto a toda a comunidade acadêmica, contando com a participação de convidados e de inscritos de outras universidades, sobretudo da região metropolitana de São Paulo. Essa tem sido uma atividade coletiva de peso, não só pela oportunidade de o aluno apresentar e compreender como se dá o debate e a crítica sobre uma produção acadêmica, no caso o seu trabalho, mas, especialmente, por vivenciar uma atividade coletiva e perceber a força das pesquisas para a mudança e melhoria da educação.

Ainda garantindo a circularidade da produção de alunos e professores e a atenção e o compromisso do Formep com a educação básica, foram publicados nove livros que compõem a Coleção *Formando Formadores para a Escola Básica do Século XXI: relatos de pesquisa*¹⁶. Nele, alunos, egressos e professores do curso têm oportunidade de publicar os resultados de suas pesquisas e conhecer temáticas recorrentes e emergentes que ensejam reflexões sobre caminhos da prática para a teoria e retorno desta para a prática, confirmando, assim, como o desenvolvimento profissional é sustentado pela pesquisa acadêmica.

Um aspecto que merece atenção em se tratando da publicação dessa coletânea que aborda análise e resultados de pesquisas de professores e formadores que continuam

¹⁶ Até o presente momento, fomos contemplados com verba institucional para a publicação dos livros a partir da participação nos Editais de Fomento da Assessoria de Pesquisa da PUC-SP dentro do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEQ).



atuando no chão das escolas e nos espaços formativos é a repercussão não só dentro do Programa, mas, principalmente, em outros segmentos acadêmicos, como em escolas e secretarias de educação. Considera-se que, justamente em razão de as pesquisas abordarem os conhecimentos relativos tanto às práticas vivenciadas na escola como aos processos formativos, essa produção tem possibilitado uma aproximação maior dos profissionais da educação ao mundo acadêmico e suas possibilidades de pesquisa.

6 Considerações finais

Este texto, ao apresentar a experiência de um programa *stricto sensu* na modalidade profissional, mostrou uma possibilidade de articulação entre formação acadêmica e prática profissional no âmbito da pós-graduação em educação. Buscou, ainda, destacar a importância do conhecimento gerado pela pesquisa desenvolvida pelos professores e outros profissionais da educação, aqui incluídos os formadores desses professores, no contexto dos programas profissionais da área da educação. Também explicitou os desafios relacionados à diversidade das agendas de pesquisa, às condições de produção do conhecimento e à efetiva incidência da formação nos sistemas de ensino. Nesse sentido, ressaltou como um programa como o Formep pode se constituir num espaço relevante para refletir sobre os alcances e limites da pós-graduação profissional, bem como sobre seu papel na qualificação da Educação Básica pública.

Assim, pode-se considerar que os programas profissionais de pós-graduação voltados para a Educação Básica têm contribuído para a ampliação do debate no âmbito do movimento do desenvolvimento profissional do professor e do movimento de aproximação universidade-escola básica. Para finalizar, este artigo referendou a convicção de que os programas profissionais são experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados, desde que reconhecidas as especificidades de seus objetos e finalidades, preservando como fundamento comum o rigor teórico-metodológico e o compromisso científico.

Referências

ALVES, F. R. V. Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) e algumas considerações sobre a noção de Doutorado Acadêmico x Doutorado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S.L.], v. 18, n. 39, p. 1-34, 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2001.



ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2017000300823&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2026.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PRINCEPE, L. M. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, 2017.

BOUD, D.; COSTLEY, C.; MARSHALL, S.; SUTTON, B. Impacts of a professional practice doctorate: a collaborative enquiry. **Higher Education Research & Development**, [S.I.], v. 40, n. 3, p. 431-445, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 24 mar. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar 2025** – Resultados. Brasília: 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 abr. 2026.

CALDERÓN, A.-I.; WARGAS, B. M. da S.; BOROCHOVICIUS, E.; WANDERCIL, M.; PONTES, M. P. B.; BARROS, A. A. M. de.; BRAZIER, F.; KOIDE, A. B. de S. Doutorado profissional em educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. **Práxis Educativa**, [S. I.], v. 14, n. 1, p. 138-162, 2019.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732x024001249>. Acesso em: 12 abr. 2026.

FRUCHI, A. J.; CALDERÓN, A.-I.; SALCEDA, J. P.; BUSTOS, M. F. From academic doctorates to professional doctorates: Comparative analysis of experiences in Ibero-America. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.I.], v. 32, n. 122, 2024.

FRUCHI, A. J.; CALDERON, A. I.; MIRANDA, N. A. de.; ALVES, F. R. V.; SILVA, M. W. da. Doutorados profissionais: uma revisão da literatura sobre sua emergência e expansão em âmbito internacional. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.13924. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13924>. Acesso em: 12 mar. 2026.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2018. DOI: [10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.%p](https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.%p)



NOSELLA, P. **Mestrado profissional em educação?** São Carlos: UNINOVE/ UFSCar, 2005, mimeo.

PEREIRA, A. Pesquisa Prática e Pesquisa Aplicada em Educação: Reflexões epistemometodológicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro. v. 20, p.001-021, 2023.

SEVERINO, A. J. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 21, 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/204>. Acesso em: 18 abr. 2026.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

VIEIRA, F. Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. **Estreidiálogos**, [S.I.], n. 1, p. 21-39, 2016.

Artigo Convidado

Revisado em: 19 de maio de 2026